

# 日本語教育とユニラテラリズム(単独行動主義)

## 一言語教育政策からの一考察

宮崎 里司

キーワード

言語教育政策・言語管理・ユニラテラリズム・LOTE教育・オーストラリア

### 1. はじめに

2006年現在、「日本語教育政策」は、日本語教育学の中で、どのように扱われているのであろうか。教育と政策の相関関係について、強く意識する関係者は、依然として少数派である。これまで、日本語教育を、文法領域、習得領域、社会文化領域などで捉える試みはなされてきたが、言語教育政策への関心はまだ低い。言語教育政策の分野の知見を広げる作業は、現職の日本語教育研究者、日本語教師、そして、将来国内外で日本語教育に従事する予備軍にとって不可欠なプロセスである。赴任国の教育機関で、クラスマネジメントや教材・教具の作成、さらには学習評価に碎身するのと同様、またそれ以上に、どのような教育政策の下で、日本語教育が展開しているのか、赴任国での日本語教育に対し、日本がどのようなスタンスで働きかけているのかがきちんと把握できないと、効果的な貢献が望めない。本稿では、ステレオタイプの日本語教育の一つとして、単独行動主義を意味する、「ユニラテラリズム」を取りあげ、言語教育政策の観点から、再考すべき論点を提示したい。

ユニラテラリズムとは、二国間外交主義を意味する、バイラテラリズム(bilateralism)、多国間外交主義という意味の、マルチラテラリズム(multilateralism)とは異なり、人権・軍縮・国際協力・環境などの諸課題で、他国と協同歩調をとらない超大国の先鋭的民主主義に端を発している。類義語として、Ethnocentrism(自集団中心主義)なども使われる。このユニラテラリズムを、日本語教育政策との関連性から捉えた場合、何が見えてくるのであろうか。英語教育では、ある特定の英語圏の国、例えば、イギリス、アメリカ、オーストラリアなどが、指導的、中心的な役割を果たしているのであろうか。それぞれの地域や国家で、独自の公用語政策や外国語教育政策があり、決して一極集中化していない。日本語の場合、公用語と規定している国家が、日本一国だという事情が、実は日本語教育政策をより複雑化し、ユニラテラリズムに陥りやすい状況を設定してしまう。

現在の日本語教育は、「外国語」、または「第二言語」という、言語教育や言語学習が行

われる地域性を反映した分類が主流である。日本で展開されている日本語教育を、「第二言語としての日本語教育:Teaching Japanese as a Second Language TJSL」、一方、海外の日本語教育を、「外国語としての日本語教育 (Teaching Japanese as a Foreign Language: TJFL) というカテゴリーでくくるのは、日本語教育の多様性を考慮した捉え方ではないと指摘されはじめている (宮崎 2005)。それに加えて、こうした二項対立的なタイポロジーだけではなく、TJSL は、TJFL よりも上位概念であるといった主観的な判断を下すことである。具体的には、「海外の日本語教育を発展させるため、日本から、さまざまな日本語教育情報や研究成果、さらには教材、教具などを紹介し、発信しなければならない」という、TJSL の優越性を支持する教育観である。

筆者は、従来の日本語教育観で形成されてきた概念に対し、これまでの日本語教育観の限界を指摘し、固定しがちな座標軸を問い直す作業が必要である、と主張してきた (宮崎 2004、2006)。これからの言語学習、言語教育は、外国語、第二言語といった単純なラベルではなく、学習者が自己実現を果たす過程で不可欠なアイデンティティを形成する作業であると捉える必要がある。この延長戦上に、日本語能力試験や留学試験、そして教育能力検定試験なども、海外の学習者及び日本語教師に受験させ、質の向上を図る施策として推進するのが望ましい。海外へのこうした働きかけが、日本語教育のグローバル化に繋がる。外国での日本語教育は一樣ではなく、それぞれ特有な社会的文脈の中で発展してきた経緯があるが、とくに、多文化、多言語、多民族を背景とする国では、「外国語としての言語教育」という分類以外の要素が加わる。一方、日本で展開されてきた TJSL も、多様化が進み、社会の状況や文脈によって変容していることが読み取れる。

本稿では、TJSL、TJFL という単純な二項分布の限界性を提案しながら、一部の日本語教育関係者が抱く、TJSL の優越性や十分な分析的診断をせずに、海外の日本語教育への教育的な治療を施してしまう、偏向的使命感や主導義務を問題化し、ユニラテラリズムという用語で解説する。その上で、海外の言語教育政策として、オーストラリアを概観し、海外の日本語教育事情を、正確に把握するプロセスが、これからの日本語教育を大局的に捉える必須作業であることを示唆したい。

## 2. なぜユニラテラリズムが産みだされるのか

では、日本語教育の分野で、なぜこのようなユニラテラリズムが起きるのであろうか。ここまでは、日本が主導的な役割を果たすことを期待されてきたため、海外の日本語教育に対し、支援、指導、協力といったイメージで分析する傾向があった。例えば、『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2003年－(概要版)』における、「2003年海外日本語教育機関調査」の調査結果の概要によれば、海外の日本語教師数は33124人だが、初等、中等教育レベルでは、一つの教育機関で教える教師数は2人以下で、しかも、一人の教師が教える学習者数は、100人を超えている。そのため、教師の負担が大きく、また教育面で身近に相談できる同僚がいない。また、前回の調査と比べると、教材不足や、施設、設備が不十分だという問題は減少しているものの、教材、教授法、さらには日本文化に関する情報不足が依然として多い。一般的に、このような分析結果などが、支援者の使命感を高揚させてしまう。

しかしながら、このような状況は、各国の個別な日本語教育事情であり、それに対し、十分な問題背景を精査せず、日本側が速やかに対応しなければならないといった問題ではない。こうした過剰反応は、日本で醸成されてきた日本語教育研究の成果が、そのまま海外の日本語教育への処方箋になると確信してしまうことに起因する部分がある。海外の日本語教育は、独自の教育土壌で育ってきた結果であり、例えば、海外で独自に発達してきた、日系人の継承語教育や、バイリンガリズムなどの問題、さらに、ヨーロッパやオーストラリアでは、日本語学習者の低年齢化、大衆化、多様化、個別化などといった変容に、教育を提供する側が十分に対応できない事態が起こっているが、そうした問題を解決する場合、決して日本側が解決できる特効薬を持っているわけではない。

海外の言語教育政策と外国語教育は、それぞれの国で、相即不離な関係を構築している。日本語教育も、そうした文脈と切り離すことはできない。こうしたことを念頭に入れた場合、「日本の日本語教育研究の成果は、海外の日本語教育に貢献できる処方箋になりうるか」といった課題について、再度検証する必要がある。日本の日本語教育と、海外の日本語教育は、かなり異なったアプローチだという認識が重要であり、日本中心の日本語教育とは異なる日本語教育に対して、積極的に情報を共有する態度こそが必要である。日本語のグローバル化を目指すことと、日本が、その推進に向け、積極的に旗振り役を買ってやることは必ずしもイコールではない。日本語教育の本家主義的な教育観では、さまざまな変化に対応しきれない時代に差し掛かっている。

こうした海外事情とは別に、国内においても、一部の日本語教育分野には、ユニラテラリズムが観察できる。日本では、留学生や就学生といった、ある特定の学習者に特化した日本語教育が発展してきた経緯があり、その結果、そうした学習者を対象にした研究成果が、学会などでも主流を占め、留学生・就学生のための日本語教育研究からの発信がなされてきた。ところが、留学生や就学生以外に、年少者、ビジネスマン、難民、中国帰国者、外国人労働者およびその家族、帰国子女、夜間中学で学ぶ外国籍の学生、短期滞在者など、多様な対象者に向けた教材開発、教授法、生活支援の必要性が求められるようになると、これまでの特定対象者による日本語教育では、全体像が描ききれなくなり、特定の日本語学習者を対象とする研究の発展は、その他の学習者の研究を阻害するばかりでなく、重要性を見えにくくする。ユニラテラリズムは、国内・海外といった二項対立の中で、日本側で起きがちな現象ではなく、国内においても、対象者によって起こりうるものが推察される。

ここで、日本語教育以外の言語にも目を向けてみよう。日本語とは、社会的背景が大きく異なる、中国語教育では、最近、政府レベルでの言語教育管理活動が報じられている。中国教育部が、「国際漢語教師中国志願者計画」によって、2006年から2010年までの5年間に、計2万人以上の中国人教師を海外に派遣するという。中国経済が高度成長を遂げる中で、世界各国で中国語のニーズが高まり、中国語人材の増加は中国の経済発展にも有利であると判断したこと因ると思われるが、タイ、フィリピン、インドネシア、マレーシア、シンガポールなどの東南アジアから中国人教師派遣の要請が急増していることから、その支援策を強化する（2005年11月23日朝日新聞）と、いった文脈である。しかしながらこうした言語政策の管理化が、それぞれの国や地域で展開されている、独自の中国語教育政策と、どのように連関するのかが明らかではない。

ところで、このようなユニラテラリズムについて、その原因を日本側だけに転嫁する捉え方は正しくない。日本側による単独行動の遠因は、海外の日本語教育関係者にもあり、そうした認識を持つことも重要な課題である。例えば、日本語教育学会の学会誌『日本語教育』では、明らかに、海外に所属先がある執筆者の投稿が少ないが、このような研究・情報発信の不均衡さに留まらず、以下のような意識や行動を見過ごしにすべきではない。

1. 日本からの、教授法、教材・教具、そして研究者の研究成果といった発信を、無定見に採りこんでしまう傾向が強く、教育現場での有効性について、十分検証する手続きを踏んでいない。これが結果的に日本中心主義を擁護している。
2. 所属機関や地域の日本語教育について、長所・短所を含めた、言語教育政策課題の特異性を積極的に発信する意識が薄い
3. とくに、日本語教育に従事している大学関係者は、一般的に、学位や業績面で、十分にアピールできる立場にないため、学内のアカデミック構造上、結果的に、底辺を支えるスタッフに甘んじているケースが見受けられる。また、日本研究者が求める、アカデミック・ジャパニーズとしてのジャパン・リテラシー (Japan Literacy) の習得と、多くの学習者が求める、より実学的な日本語の習得との乖離により、日本研究と日本語教育関係者同士の相互補完的な共同作業が図れず、意思疎通もうましくないため、孤立化する傾向がある。こうした複雑なヒエラルキーのために、日本への発信意識が希薄になってしまいがちになると推察される。そのため、お互いに情報の共有が行き届かず、学習者の総合的なカルテが作成されにくい事態に陥っている。
4. 日本語教師間にも階層がある。例えば、日本語母語話者と非母語話者双方に教師会が設立されている国、地域があり、隔絶された状況を呈しているため、そこでの日本語教育の問題に関して、統一した意見が発信されにくい。

以上のような仮説の立証は、必ずしも容易ではないが、海外の日本語教育研究者にも、ユニラテラリズムを放置している遠因があることを、強く自覚する必要がある。今後は、それぞれの教育研究機関で、アカデミック的な構造の中で差別を受けていることを、自覚しながら、学位、業績、語学力などの面で自力を付ける努力を怠らないようにするほかはない。

### 3. オーストラリアからの提言

前節では、ユニラテラリズムに陥らず、客観的な批判ができる力をつける手段として、言語教育政策への深い関心が重要であるとした。ここでは、国民のほぼ5人に1人が外国生まれというオーストラリアの言語教育政策を概観することによって、ユニラテラリズムから脱却する有効な手段を探りたい。オーストラリアでは、ユニラテラリズムからは見えない言語政策ならびに言語教育政策が内在しているが、ここでは、「外国語ということばのあいまいさ」、「LOTE 教育としての日本語教育」、「英語モノリンガル化と英語リテラシー」に限定して考察する。

### 3-1 外国語ということばのあいまいさ

オーストラリアは、1788年にイギリスの流刑植民地となり、1901年に英連邦の自治領になった。20世紀初頭において、多くの国家は、過去数世紀に間に形成されてきた多様性を抑制し、複数言語状況に否定的な態度を助長する単一化の傾向が進んだが、この国も、そうした反省から、60年代までの移民政策の特徴である白豪主義と決別し、フレーザー政権時代(1975-83年)に多文化主義(multi-culturalism)を国是とする先駆的な国家に変貌した。戦後610万人以上の移民を受け入れ、過去10年間の難民受け入れ人数も、12万人を越すオーストラリアは、その言語政策においても、日本とは様相がかなり異なる。言語が規範されにくい、マイノリティ言語で構築された文化モデルは、支配的文化モデルと対立するが、同時に、マイノリティの人々も、定住先の社会において経験する文化変容の過程として、同化を経験する。こうしたプロセスを経てきたオーストラリアでは、語学学習を、単に「外国語学習」というカテゴリーで捉えきれない複雑な様相を呈している。オーストラリアの言語政策は、建国以来、以下に挙げるような4つの時期に分けられる(Clyne 1991:4-7)。

第1期：1870年代の中頃まで。放任した時期。

教育、報道、商業などの場での使用言語に制限はなかった。しかし、この政策は原住民語だけでは適応されなかった。

第2期：1870年代から1900年代初頭まで。寛容ではあるが、制限をした時期。

教育現場での英語使用を法令化した時期。英語以外の言語での教育を制限する州も現れた。次第に、英語単一主義に傾斜していった。

第3期：1914年ころから1970年ころまで。拒絶した時期。

第1次大戦以来、英語単一主義政策の下に、イタリア、ギリシャなどからの移民にも、同化政策が適用された時期。

第4期：1970年代初頭から、現在までの時期。移民の言語を尊重する時期

同化主義から多文化主義に変わった。英語以外の言語が、教育やメディア領域でも推進される

2001年、オーストラリア統計局(Australian Bureau of Statistics)が行った国勢調査によれば、現在、先住民族であるアボリジニーが話す64言語を含め、240種類に上る言語話者が社会生活を営んでおり、中等教育レベルの卒業試験で採用されている学習言語は43にも及ぶ。また、国際交流基金の調査(2004)によれば、日本語学習者数は、アジアと大洋州だけで、全学習者の9割を占め、その中でも、オーストラリアの日本語学習者総数は、東欧も含めたヨーロッパ全体の日本語学習人口(81,002人)の4.5倍に当たる、382,000人に上っている。これを、人口当たりの学習者に換算した場合、53人に1人で、韓国(52人に1人)に次ぐ割合になっている。初等・中等教育レベルの日本語学習者が、369,000人と、全体の96.6%にも達し、高校までの、いわゆるK-12の課程では、世界で最も高い比率を示している。

この国の言語政策を語るとき、多文化主義の特徴を表すキーワードとして、英語以外の言語という意味で使われるLOTE(Languages Other Than English)が上げられる。LOTE

は、領域 (domain) や目的によって、Community Language (コミュニティの構成員同士が、コミュニケーション手段として用いる言語)、Home Language (家族の構成員間で話される言語)、School Language (教育領域で使われる)、そして Heritage Language (日系アメリカ人、日系ブラジル人などが言語文化の継承を目的とする継承語) と名づけられている。その中でも、「(言語として) 存在し、継続すべき正当性を主張するため、(当該の言語が) 国内のコミュニティの中で使われる」(Clyne 1982: 2) 言語と定義づけられる Community Language は、70 年代半ば以降、多文化社会の特徴として位置づけられ、この言語の学習は、地域の言語共同体において自己表現能力の促進に寄与するための言語権の一部として捉えられている。コミュニティ内では、人々の日常生活、教育、祭事などで、英語同様、またはそれ以上に lingua franca (共通語) として機能し、アイデンティティを形成する手段と捉えられており、そうした意味で、Community Language の LOTE 学習は、単に、学校での教養科目ではなく、エスニック・マイノリティが、対等な機会を創造する道具として認識するのに役立つという側面も持ち合わせている (Leitner 2004)。

さらに、オーストラリアでは、LOTE 教育を言語政策の中で捉えている。ここでは、前出のオーストラリア統計局によって実施された国勢調査 (センサス) のデータ (2001 年 8 月 7 日) から分析する。近年移民の増加が顕著になり、2001 年の調査では、21.9% に当たる 400 万人以上が海外生まれで、そのうち 43% は、両親またはどちらか一方が外国生まれであった。オーストラリアは、多文化主義を国是とする国に相応しく、国勢調査に対する質問には、20 言語<sup>1</sup> で対応し、年齢、性別、国籍の他に、英語教育プログラムや通訳・翻訳サービスの向上を図るために、家庭での使用言語、英語運用能力など、民族の多様性を反映した質問項目が用意されている。

#### 質問 15

“Does the person speak a language other than English at home?”

(あなたは、家庭で LOTE を話しますか)

#### 質問 16<sup>2</sup>

“How well does the person speak English?”

(あなたは、どの程度英語が話せますか)

表 1 は、質問 15 の答えをまとめたものである。2001 年の統計では、全人口の 20% に当たる、およそ 400 万人が、家庭では、英語以外の言語である LOTE 言語を使用しており、lingua franca (共通語) である英語以外に、「第二共通語」としての LOTE が市民権を得ていることがわかる。内訳では、2.1% に当たる 40 万人が中国語、イタリア語、ギリシャ語は、それぞれ、35 万人、26 万人となっている。

ここで、日本の国勢調査に目を転じてみよう。日豪とも、さまざまな公共サービスの基礎資料となる点では共通しているが、日本の場合、調査項目が、今後の言語政策にどのように生かそうとしているのかは見えない。2005 年 (平成 17 年度) に実施された国勢調査では、「世帯員に関する事項」と「世帯に関する事項」が中心になっており、傾向として、家族や世帯動向を調査する目的が読み取れる。これに対し、オーストラリアでは、個人の

表1 2001年センサス（家庭での使用言語）

	英語のみ	15,013,965	13	トルコ語	50,693
1	中国語（北京官話、広東語等を含む）	401,357	14	セルビア語	49,203
2	イタリア語	353,605	15	ヒンディ語	47,817
3	ギリシャ語	263,717	16	マルチーズ語	41,393
4	アラビア語（含レバノン語）	209,372	17	オランダ語	40,188
5	ベトナム語	174,236	18	フランス語	39,643
6	スペイン語	93,593	19	韓国語	39,529
7	タガログ（フィリピン）語	78,878	20	インドネシア語	38,724
8	ドイツ語	76,443	21	ロシア語	34,790
9	マセドニア語	71,994	22	日本語	28,285
10	クロアチア語	69,851		総数	2,853,851
11	ポーランド語	59,056		未記入・海外渡航者	1,101,534
12	オーストラリア原住民語	50,978		総数	18,972,350

生活や、言語使用状況への関心も考慮されている、と捉えることができる。

### 3-2 LOTE 教育としての日本語教育

オーストラリアの日本語教育は、日本の日本語教育とは大きく異なる文脈で発展してきた。

1987年に打ち出された、National Policy on Languages（言語に関する国家政策）で、LOTE教育の重要性を提唱したのに伴い、National Languages and Literacy Institute of Australia (NLLIA) は、アラビア語、中国語、フランス語、ドイツ語、インドネシア語、イタリア語、日本語、現代ギリシャ語の、8つのLOTE言語を選択した。さらに、1995年にNALSAS (National Asian Languages and Studies in Australian Schools)プログラムが開始され、2006年までに、3年生から10年生までの生徒の60%と、1、2年生の15%が、日本語、中国語、韓国語、インドネシア語といったアジア諸言語の文化・社会の学習が奨励されるようになったが、対象国の経済不況などによる事情の変化や予算等の理由から、予定よりも早く2002年に打ち切られた。だが、連邦政府は、2003年、2004年度予算の中で、向こう4年間で計108万豪ドル（約87億円）を、12年生までの言語教育に投入することを明らかにし、そちうち400万豪ドル（約3.5億）を、言語教師の研修に当てることを決定する、Endeavour Language Teacher Fellowshipを発表した。具体的には、毎年120～140人の教師が各国に送り出される予定で、2004年1月に実施された第1回目の研修では、日本、中国、フランス、ドイツ、イタリア、ベトナムといった諸言語の教師が対象となっていた。また、このフェロシップとは別に、Intercultural Language Learningに重点を置く、連邦政府による新たなプロジェクトとして、Asian Languages Professional Learning Project (ALPLP)が2004年度から始まった。これは、メルボルン大学のアジア教育基金 (Asia Education Foundation) とオーストラリア現代語教師会 (Australian Federation of Modern Language teachers Association) が母体となり、ま

ず、各州の代表が教授法に関する研修を受け、その後、州レベルで開かれる研修会で、現場の教師に伝えられるシステムである。

以上から、オーストラリアの日本語教育は、この国の言語教育政策と密接に関連していることがうかがわれる。最新のデータによれば、国内の初等・中等教育レベルで日本語を学ぶ学習者は40万人を超え、すべての州で、最も多く選択される言語となっている（表2参照）。

表2 国内の初等・中等教育レベルで学習される、トップ5コミュニティ・ランゲージ

（資料 Clyne, M., S. Fernandez & F. Grey 2004 より抜粋加筆）

	NSW	%	VIC	%	QLD	%	SA	%	WA	%
日本語	76,484	21.4	114,964	16.9	109,030	41.8	38,992	21.5	38,531	17.0
フランス語	73,565	20.6	74,387	10.9	30,889	11.8	20,299	11.2	28,291	12.5
イタリア語	50,505	14.1	189,344	27.8	23,964	9.2	29,804	16.4	88,321	39.0
	TAS	%	NT	%	ACT	%	全国			
日本語	12,003	28.8	2,847	8.4	10,031	26.1	402,882			
フランス語	9,193	22.0	1,345	3.9	9,032	23.5	247,001			
イタリア語	4,645	11.1	3,723	11.0	4,464	11.6	394,770			

NSW: ニューサウスウェールズ州, VIC: ビクトリア州, QLD: キーンズランド州, SA: 南オーストラリア州, WA: 西オーストラリア州, TAS: タスマニア州, NT: 北部準州, ACT: 首都特別地域

一般的に、オーストラリアの日本語教育は、初等教育から高等教育レベルに至るまで、以下のような特徴があると見られている（Marriott et.al. 1994）。

- 1 文法翻訳教育から、オーディオリンガル、ないしは、ポスト・オーディオリンガルパラダイムへ  
→文法能力、コミュニケーション能力、社会文化能力を統合したインターアクションを目指すLOTE教育への転換
- 2 高等教育機関の外国語教育から、初・中等レベルの外国語教育へ  
→成人のための日本語教育から、バイリンガルイマージョンプログラムなども導入したK-12のための日本語教育の展開
- 3 母語話者場面から接触場面への関心の移行  
→目標言語の母語話者と学習者との接触する場面でのインターアクション問題の解決を目指す日本語教育
- 4 総合的アプローチから、専門分野別教育へ  
→より専門分野での日本語学習を目指し、より具体的な学習目標を定めた教育
- 5 教師主体から、学習者主体へ（教師ストラテジーから、学習ストラテジーへの関心の移行）  
→教師による学習管理（教師ストラテジー）から、学習者による自律学習（学習ストラテジー）を目指した日本語教育。
- 6 教室場面とあわせ、教室外場面への関心の高まり  
→学習者が実際にインターアクションする場面での問題解決を目指した学習デザインへの関心



## 7 自然習得環境への環境の高まり

→教師管理や学習者管理とは異なり、管理者不在の無意識的習得への関心と、その習得プロセスの解明及び日本語教育への応用

## 8 教師養成 (pre-service training) から現職者研修 (professional development) への関心の移行

→現職教師が、教育現場で起きた問題を意識化し、今後のクラスマネージメントに活かす方策への取り組み

ユニラテラリズム的座標軸で、日本語教育を概観している限りは、言語政策に絡むこうした動態的な変化が認識できない。オーストラリアでも、日本語教育を、LOTE 政策や社会的コンテキストの中で巨視的に捉え、その解決に向けた処方箋を提供する研究者は、まだ少数派にすぎない。自国の日本語教育の、長所・短所について、客観的に発信できる現場教師や研究者、さらには教育省の言語政策担当官などの養成が急務である。こうした K-12 のレベルで、多くの日本語学習者を抱える国は、オーストラリアだけであるが、同時に数々の問題も包含している。

## 3-3 英語モノリンガル化と英語リテラシー

これまで、オーストラリアで起こっている、新たな言語変容について、外国語という単純な分類だけでは捉えきれない LOTE 言語問題、さらに日本語教育も、連邦政府、州政府の言語政策に大きく揺れる状況を概観してきた。ここでは、多文化共生社会を国是とする移民国家を特徴付ける、多文化主義と多言語主義という概念の相関関係について言及する。

現在、多文化主義・多言語主義は、共に、オーストラリアのポストモダン社会を特徴づけるキーワードであり、相即不離の関係にあるが、この二つは、同心円を共有するわけではなく、お互いに相反するテーゼであるとする傾向が現れはじめている。イギリス文化を継承した国から、アジア太平洋国家の一員と自己規定し、アジア太平洋経済協力 (APEC) の一員として外交展開を図る時期を経ながら、再び、母文化回帰として、ヨーロッパ再編によって生まれた欧州連合 (EU) との連携を強めようとする昨今、多言語主義よりも、単一言語主義によって多文化主義を支える動きが強まり、多文化は、受け入れ容認するが、言語については、公用語かつ国際語である英語で事足りるという風潮が醸成されつつある。こうした傾向は、非英語圏よりも、むしろ英語圏で顕著であり、英語を公用語としない国々が抱く英語至上主義への懸念とは異なる流れを形成しつつあるため、ホワイト・マルチカルチャリズム (White Multiculturalism) と一脈通じるところがある (Crozet, Liddicoat and Lo Bianco 1999)。

しかしながら、グローバル化社会の中で、英語教育の意義がより高まる傾向とは別に、オーストラリアでは、英語教育を推進しなければならない内憂事情として、英語リテラシーの問題が存在する。先の 3.1 で取りあげた、2001 年国勢調査 (センサス) の質問 16 にあった、英語運用能力とも関係するが、この国では、人口の約 5% に相当する、100 万人以上の国民が、第一言語ないしは第二言語としての英語の読み書き能力に問題を抱えている。LOTE 教育への関心は、オーストラリアを多文化主義国家として注目させる役割を果たしているが、一方では、そのために公用語である英語リテラシーを高めなければならない

いという関心を希薄にするという諸刃の剣でもある。こうした流れが、多文化主義のテーゼとして、必ずしも多言語主義に力点をおく必要はない、という見識を助長する結果になり、LOTE教育の推進とは異なるベクトルが現れ、Lingua Francaである英語と、LOTE言語のせめぎ合いが見られる可能性がある。

#### 4. おわりに

以上、日本語教育に関わるユニラテラリズムを、言語教育政策の観点から考察し、オーストラリアの言語教育政策を例に、日本側の偏向的な解釈や判断で、海外の国家や地域で展開している日本語教育に対し、一方的な助言や支援をしてはいけない、と論じてきた。オーストラリアの言語教育政策は、ヒスパニック系移民の増加により、二文化二言語化するアメリカとは異なる事情を抱えている。このような、さまざまな文脈の中で、海外での日本語教育の展開を試行する場合、本家意識を持ったユニラテラリズム的思考では、軸足が揺らいだ貢献になってしまう。さらに、ユニラテラリズムは、「それぞれの国が、外国語教育をどのように扱うのか」といった一種の言語権に抵触する恐れもある。ここに述べる言語権とは、「ある地域や国家で、優勢言語を母語とする民族以外の社会構成員が、自らの言語で、社会参加する権利」と解釈できるが、歴史上迫害されてきた民族や宗教などのマイノリティグループと共に、言語についても拡大できる。世界言語権会議で採択された世界言語権宣言（1996年6月）では、以下のような条文が盛り込まれている。

#### 第23条1項

教育は、その提供される地域の言語共同体の言語的および文化的自己表現能力の促進に寄与しなければならない

「日本語」を、日本固有の社会文化の中で育まれてきた知的財産として捉えるのではなく、他の諸国も、外国語教育の枠組みの中で日本語教育を管理する権利を有する。その場合、日本で見られる言語管理の規範に従う必要はなく、それぞれの社会文化的文脈の中で対応すればよい。海外において、日本語教育が置かれている状況は、幅広い諸要因が複合しあう。日本が単独で、ある国の日本語教育の方針を決定しないよう、言語政策に関わる諸機関の言語政策の決定プロセスに注目する必要がある。

#### 注

- 1 ベトナム語、アラビア語、ボスニア語、クロアチア語、ギリシャ語、インドネシア語、イタリア語、日本語、広東語、クメール語、韓国語、北京語、マセドニア語、ベルシャ語、ポーランド語、ロシア語、セルビア語、ソマリア語、スペイン語、トルコ語（アルファベット順）
- 2 センサスにおける識字関連の質問は1921年の調査から採用され、1933年には、英語による読み書きができない場合、外国語の識字能力を問う質問が加わり、1976年には、日常的に使うすべての外国語に関する質問が加わった。続く81年には、英語能力が項目になり、86年には、現在のような質問になった。

参考文献

- 朝日新聞『中国語教師、2万人海外派遣へ 同国政府方針』2005年11月23日
- Australian Bureau of Statistics Census 2002. *2001 Census basic Community Profile and Snapshot*
- Clyne, M. 1982. *Multilingual Australia*, Melbourne: River Seine Publications
- Clyne, M. 1991. Australia's language policies: Are we going backwards? *Australian Review of Applied Linguistics*, no. 8 pp.3-22.
- Clyne, M., S. Fernandez & F. Grey 2004 Languages taken at school and languages spoken in the community? a comparative perspective. *ARAL* vol.27, no.2, pp.1-17.
- Crozet, C., A. Liddicoat and J. Lo Bianco 1999. Intercultural competence: From language policy to language education, *Striving for the Third Place: Intercultural competence through language education* Lo Bianco, J., A. Liddicoat, and C. Crozet (eds.). pp.1-22. The National Languages and Literacy Institute of Australia
- 国際交流基金 2004 『海外の日本語教育の現状=日本語教育機関調査・2003年=概要』
- Leitner, G. 2004 *Australia's Many Voices: Ethnic Englishes, Indigenous and Migrant Languages, Policy and Education*. Mouton De Gruyter
- Marriott, H, J. V. Neustupny, R. Spence-Brown. 1994. *Unlocking Australia's Language Potential: Profiles of 9 Key Languages in Australia*. Vol. 7 Japanese
- 宮崎里司 2004 「新時代の日本語教育をめざして:早稲田大学大学院 日本語教育研究科の取り組み — 座標軸を問い直す日本語教育への提言」『日本語学』4月号 vol.23 84-93頁 明治書院
- 宮崎里司 2005 「コミュニティ・ジャパニーズ、LOTE ジャパニーズ:日本語がマイノリティ言語か」『オーストラリアのマイノリティ研究』オセアニア出版 47-64頁
- 宮崎里司・川上郁雄・細川英雄 2006『新時代の日本語教育をめざして:早稲田から世界へ発信』(宮崎里司編) 明治書院